

ADEKVÁTNÍ MOTIVACE K UČENÍ – PŘEDPOKLAD ROZVOJE ZDRAVÉ OSOBNOSTI ŽÁKŮ

Zdenka STRÁNSKÁ, Ivana POLEDŇOVÁ

Souhrn: Příspěvek se zabývá vybranými otázkami motivace k učení, která je nezbytným předpokladem výchovně vzdělávacího procesu. Motivace k učení je v příspěvku vymezena jako předpoklad efektivity učení i jako rozvoj motivačních a autoregulačních dispozic. Vymezena je učební motivace v užším a širším pojetí a diskutovány jsou některé problémy práce učitele s motivační sférou osobnosti žáka.

Klíčová slova: škola, učení, motivace, motivace k učení, diagnostika

Učení je životním „údělem“ člověka od narození až do smrti. Probíhá po celý život jedince a patří k základním autoregulačním mechanismům, na jejichž základě se formuje vědomí, chování a osobnost jedince. Společnost sice vymezila pro učení určité časové období – školní věk, který následuje po období hry a předchází období práce, avšak učení se prolíná každou hrou i prací. Přesto je školní věk obdobím, v němž je možný maximální rozvoj dítěte. Pokud tato léta promarní, už nikdy je nedožene – jeho psychické kapacity nebyly náležitě využity v době pro jeho rozvoj nejpříhodnější.

Vstupem do školy se dítěti mění celý jeho život. Podstatně se rozšiřuje sociální oblast, jejímuž vlivu dítě podléhá, dítě se přímo a konkrétně srovnává se spolužáky a na základě toho se učí stavět si osobní cíle a utvářet svou stupnici hodnot. Začíná se diferencovat jeho chování k dospělým a členům vrstevnické skupiny, formuje se jeho osobní úroveň aspirací, jež je ovlivňována aspirační úrovní ostatních členů skupiny. Školní výsledky jsou vždy ovlivňovány kombinací vlastností celé osobnosti, avšak rozhodující význam mají vlastnosti motivační. Žák je sice vždy nějak motivován ke školní práci, ale jeho motivy, proč se učí, mohou být velmi různorodé. Motivace může klesat od motivace neadekvátní (žák se nezaměřuje na cíle dané školou a nechá se od nich snadno odvrátit) přes úroveň optimální, jež má největší pozitivní vliv na dosažení cíle, až k druhému pólu přílišné intenzity, která interferuje s efektivní činností ve škole (Homola, 1972).

Pro výstavbu motivačního systému žáka je významná kvalita jeho pohledu na sebe sama, především ve vztahu ke školním předmětům a k náplni školní práce, v čemž

škola hraje významnou úlohu. Vyučování dává žákovi příležitost systematicky se hodnotit a srovnávat se s vrstevníky a vytvořená představa o sobě motivačně působí na žákův výkon ve škole. Žák se může dopouštět chyb nikoli pro nesnadnost úkolu, ale proto, že má o sobě určitý obraz, který vyvolává jistý druh jednání. Učitel by proto měl pomoci dítěti, aby si vypracovalo kladné postoje k sobě, protože ty jsou důležitým motivačním činitelem.

Motivace je nezbytným předpokladem vyučování a výchovného procesu a může podstatně zvyšovat efektivitu výchovně vzdělávacího působení. Silně ovlivňuje školní úspěšnost žáků, jejich výkony, ale i rozvoj žákovy osobnosti. Úzkou spojitost mezi motivací a školní úspěšností žáků potvrdili mnozí autoři (např. Hvozdík, 1986; Dočkal, Musil, Palkovič, Miklová, 1987; Đurič a kol., 1986 a další). Motivace propůjčuje učebním činnostem žáka subjektivní smysl, čímž ovlivňuje míru úsilí, kterou žák při učení vynakládá. Motivace je jednou ze základních podmínek (podle některých autorů /např. Ames, 1992; McMillan, Simonetta, Singh, 1994 aj./ dokonce nejdůležitější, zásadní podmínkou) efektivního učení, protože může mít pozitivní dopad na pozornost (koncentraci) žáků, paměťové procesy (uložení a uchování v paměti), výdrž u učení, rychlost a hloubku učení, snížení únavy při učení atd. Motivace je také nutnou podmínkou rozvoje schopností žáka – na její úrovni a kvalitě záleží, zda bude žák využívat či nevyužívat svého schopnostního potenciálu a bude-li své schopnosti dále rozvíjet.

Na *motivaci žáků k učení* se můžeme dívat nejméně *ze dvou hledisek*: a) prostřednictvím motivace lze zvyšovat efektivitu učení (motivace je tedy využívána k uskutečnění učebních cílů); b) jde o samotný rozvoj motivačních a autoregulačních dispozic u jednotlivých žáků jako významný úkol a cíl školy; z tohoto druhého hlediska jde o rozvoj potřeb, zájmů, vůle a jiných motivačních a autoregulačních zdatností. Tuto dvojí roli motivace nelze ve škole rozdělovat, protože motivování žáků pro učební činnost závisí na rozvinutosti jejich motivačních dispozic a rozvoj motivačních dispozic je zase závislý na způsobech motivování žáků, interakci se žáky, organizačních formách apod. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Je důležité se na *motivaci žáků* dívat z *krátkodobého i dlouhodobějšího hlediska* /ve smyslu dlouhodobé systematické práce i ve smyslu dlouhodobého efektu/ (Rheinberg, Man, Mareš, 2001; Pavelková, 2002). Na rozdíl od motivování žáků z hlediska momentální situace, kdy se opíráme o existující motivační stav žáků (jejich potřeby, zájmy), z dlouhodobého hlediska se snažíme především o rozvoj motivačních dispozic žáka. Základem práce pro dlouhodobý efekt v oblasti motivace je především systematický rozvoj osobnostní sféry potřeb žáků a rozvoj autoregulačních zdatností včetně aktivního vztahu k budoucnosti. V souladu s F. Rheinbergem, F. Manem a J. Marešem (2001) a I. Pavelkovou (2002) se domníváme, že je nutná i dlouhodobá podpora rozvoje žákovských zájmů a zaměření, výcvik vůle a podpora hlubokého zaujetí činnostmi (tzv. flow motivace). Z dlouhodobého hlediska je tedy třeba pracovat na všech motivačních úrovních.

V těchto souvislostech připomeňme ještě diskusi, kterou podnítli F. Rheinberg (1996 a, b) a F. Rheinberg, F. Man a J. Mareš (2001) úvahami o *motivaci učení v užším a širším pojetí*. *Užší pojetí* chápe *motivaci k učení* jako připravenost jedince provádět určité aktivity, protože si od nich slibuje nárůst učení (Rheinberg, 1996 a). Pro toto užší pojetí je rozhodující, že žák má představu cílového stavu, která řídí jeho jednání, iniciuje jeho usilování o nárůst vědomostí a kompetencí: „žák chce získat vhled do problé-

mu, chce lépe porozumět učivu, vidět souvislosti, a proto je určitým způsobem aktivní“ (Rheinberg, Man, Mareš, 2001, s. 156). Tento typ učení lze označit jako autoregulované učení, jak ho popisují Z. Helus a I. Pavelková (1992), J. Mareš (1998), P. Pintrich (1995), D. H. Schunk a B. J. Zimmerman (1998). Do popředí vystupují autoregulační zdatnosti (sebezpevnování, metakognitivní zdatnosti, sebemonitorování, sebeinstruování jedince, autoprogramování učebních činností, řízení vlastní pozornosti a emocí, adekvátní reakce na úspěch a neúspěch apod.).

Širší pojetí chápe *učební motivaci* (Rheinberg, 1996 b, cit. dle Rheinberg, Man, Mareš, 2001, s. 156) jako „připravenost jedince k bohatému spektru činností; aby se je žák naučil provádět, musí dojít k nárůstu učení, ale toto učení se děje, aniž má žák před sebou jasnou vizi cílového stavu, aniž si uvědomuje nějakou intenci. Učitelé žáky podněcují k žádoucím aktivitám, aniž jim sdělí pravý účel prováděných činností – získání určitých kompetencí. Obvykle je vyučování koncipováno tak, aby bylo zábavné, aby bylo pokud možno „hravé“, aby bylo „orientováno na jednání žáků“, aby při něm panovala příjemná sociální atmosféra. Nárůst učení se z pohledu žáka objevuje nepozorovaně, jakoby mimochodem. Má podobu „vedlejšího produktu“, nikoli cíle, který je třeba splnit.“ Tento typ motivace k učení má svůj význam, avšak byl by dysfunkční, kdyby se hravost a zábavnost výuky stavěla na nejvyšší stupeň a opomíjelo se rozvíjení motivace k učení v užším pojetí, tedy kdyby se nepodporovala žáková potřeba být v něčem kompetentní a rozvoj jeho autoregulačních zdatností.

Učitel motivuje žáky ve vyučování jak *vědomě*, navozováním vhodných podmínek, bohatých na komplexní incentive, tak *nevědomě*, především způsobem interakce s jednotlivými žáky. Převažující *motivace* však nemusí být jen *pozitivní*. Může dokonce nastat situace, kdy žák je naopak motivován *negativně* – výsledkem je nechuť k učební činnosti, snaha pokud možno brzy ukončit školní docházku apod.

Motivování žáků je v přímém vztahu s efektivitou učitelova působení. Je ovlivněno výběrem učiva, způsobem jeho předkládání, organizací vyučování, vlastní interakcí s žáky a jejich hodnocením (Hrabal, 1988). Postoje žáků k předmětu jsou projevy jejich motivovanosti. Žák, který pocítuje odpor k vyučovacímu předmětu a činnostem, může jen sotva podávat dobré výkony nebo výkony odpovídající jeho možnostem a nepřistupuje s chutí k přípravě na vyučování. Pokud má vhodné motivační dispoziice, ty brzy zanikají, neexistuje-li motivace k jejich aktivaci a aplikaci. Žák, který má předmět rád, má tendenci chovat se opačně: je motivován k učení a je u něj pravděpodobnější, že se získané dispoziice uchovají a budou zasahovat do jeho reálné životní činnosti, pro niž se ve škole připravuje. Motivace žáka je však dále zpětně ovlivněna jeho školní úspěšností.

Učitelům by mělo jít o to, aby se u žáka vytvořila optimální motivační struktura, která by mu umožňovala zvládat požadavky školy a zabezpečovala jeho seberealizaci v učební činnosti. Podle I. Lokšové a J. Lokši (1999) má učitel uplatňovat adekvátní způsoby vnější i vnitřní motivace pro utváření pevných základů pozitivního rozvoje osobnosti žáka. Učitel musí motivaci přizpůsobovat cíli a obsahu vyučování i věku žáků. Musí rovněž zjistit, které potřeby jsou v individuální hierarchii daného žáka dominantní, aby mohl příznivě ovlivňovat žákovu motivaci k učení a hodnotit její změny. Mimořádný význam z hlediska úspěšnosti pedagogického úsilí má proto praktické využití co nejširšího repertoáru specifických diagnostických nástrojů k identifikaci

motivace k učení a k analýze její struktury a úrovně ve vyučovacím procesu. Na základě zjištěných poznatků mohou učitelé upravit či změnit svůj přístup ke konkrétním žákům a podpořit jejich pozitivní vztah k učení.

Formování pozitivního vztahu žáků k učení a jejich učební motivace by nemělo být náhodné a živelné, ale mělo by pružně reagovat na situace ve třídě. Existují také speciální motivační programy, jež lze začlenit do vyučování. E. Marušincová (in Klindová a kol., 1990) doporučuje zaměřit se na procesuální stránku motivace, tj. na pozitivní vztah k obsahu a formám činnosti, neboť kvalitní motivace nelze vždy dosáhnout jen úspěšným výsledkem. Kladný vztah k průběhu celé učební činnosti a zájem o její obsah pak může kompenzovat demotivační účinky neúspěchu. Ve shodě s E. Marušincovou (in Klindová a kol., 1990) se domníváme, že by ve vyučování mělo být více prostoru pro potěšení a pocit dobrodružství ze samotného poznávání a odhalování problémů, aby se učení u žáků nespojovalo jen s pocitem povinnosti, vynakládání úsilí nebo s obavami a nejistotou. To je důležité zejména pro prospěchově slabší žáky. U těch bychom měli nejen snižovat úroveň strachu a nejistoty ve školní situaci, ale také změnit jejich nevhodný dominantní motivační typ.

Možnosti zvyšování motivace žáků k učení jsou mnohostranné. Je jen na učiteli, které principy bude respektovat, které metody bude využívat a uplatňovat ve své praxi, do jaké míry a jakým způsobem. Problematika motivování žáků ve škole je velmi složitá a náročná, pro mnohé učitele není vždy jednoduché ji v praxi cílevědomě uplatňovat. V souvislosti s tím L. Mihálik (1988) doporučuje učitelům, aby se pokusili zodpovědět následující otázky, které by jim mohly pomoci zhodnotit, do jaké míry vlastně využívají možnosti motivace žáků ve vyučování:

- Ve kterých fázích vyučovacího procesu uplatňuji motivaci?
- Jaký druh motivace využívám? (Převažuje v mé práci kladná, nebo záporná motivace?)
- Jaká metodická opatření využívám na stimulování poznávacích zájmů žáků?
- Je můj výklad orientován problémově?
- Využívám učební cíle jako přitažlivé motivační prostředky?
- Motivuji méně úspěšné žáky tak, aby překonali negativní vztah k učení a nezájem o učení?
- Znají žáci cíl a smysl učení, vzdělávání, sebevýchovy a seberealizace?
- Využívám klasifikaci a hodnocení tak, aby působily jako pozitivní motivační prostředek?
- Není pro žáka špatná známka negativní motivací, příčinou napětí, nervozity, strachu a obav?
- Uplatňuji pedagogický takt jako motivační prostředek?
- Překonávám těžkosti v učení a v chování svých žáků vhodnou motivací?
- Utváří se u žáků vnitřní motivace k učení? (Uvědomují si žáci význam plnění požadavků školy, cítí zodpovědnost za jejich plnění?)
- Vytvářím ve vyučování optimistickou náladu a tvořivou atmosféru?
- Využívám k motivování žáků metody mravní výchovy a úryvky z uměleckých děl?
- Využívám u žáků didaktické hry jako motivační prostředek?

Literatura

- AMES, C. A. Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 1992, 84, s. 261–271.
- DOČKAL, V.; MUSIL, M.; PALKOVIČ, V.; MIKLOVÁ, J. *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN, 1987.
- ĎURIČ, L. a kol. *Psychológia a škola X. Psychológia tvorivosti so zameraním na žiakov základných škôl*. Bratislava: SPN, 1986.
- HELUS, Z.; PAVELKOVÁ, I. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika* 1992, 42 (2), 197–208.
- HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. Praha: SPN, 1972.
- HRABAL, V. *Jaký jsem učitel?* Praha: SPN, 1988.
- HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989.
- HVOZDÍK, J. *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN, 1986.
- LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999.
- MAREŠ, J. Nová determinanta rozvoje žáka – autoregulované učení. In LOKŠOVÁ, I. (ed.) *Výchova a vzdelávanie na prelome tisícročí*. Košice: Přírodovědecká fakulta Univerzity P. J. Šafárika, 1988, s. 74–78.
- MARUŠINCOVÁ, E. Motivácia učebnej činnosti žiakov a možnosti jej ovplyvňovania. In KLINDOVÁ, L. a kol., *Aktivita a tvorivosť v škole*. Bratislava: SPN, 1990, s. 58–80.
- McMILLAN, J. H.; SIMONETTA, L. G.; SINGH, J. (1994). Student opinion survey: Development of measures of student motivation. *Educational and Psychological Measurement* 1994, 2, s. 496–505.
- MIHÁLIK, L. *Analýza vyučovacej hodiny*. Bratislava: SPN, 1988.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002.
- PINTRICH, P. R. (ed.). *Current issues in research on self-regulated-learning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.
- RHEINBERG, F. (1996 a) *Flow-Erleben, Freude an riskantem Sport und andere „unvernünftige“ Motivationen*. In KUHLE, J.; HECKHAUSEN, H. (Hrsg.) *Motivation, Volition und Handlung. Enzyklopädie der Psychologie C/IV/4*. Göttingen: Hogrefe, 1996, s. 101–118. Cit. dle Rheinberg, F.; Man, F.; Mareš, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika* 2001, 51 (2), s. 155–184.
- RHEINBERG, F. (1996 b). Von der Lernmotivation zur Lernleistung. Was liegt dazwischen? In MÖLLER, J.; KELLER, O. (Hrsg.) *Emotion, Kognition und Schulleistung*. Weinheim: PVU, 1996, s. 23–51. Cit. dle Rheinberg, F.; Man, F.; Mareš, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika* 2001, 51 (2), s. 155–184.
- RHEINBERG, F.; MAN, F.; MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika* 2001, 51 (2), s. 155–184.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (eds.) *Self-regulated learning*. New York: Guilford, 1998.

ADEQUATE MOTIVATION FOR LEARNING – A PREREQUISITE FOR THE DEVELOPMENT OF A HEALTHY PUPILS' DEVELOPMENT

Abstract: The contribution deals with selected issues of motivation for learning, which is an inevitable prerequisite for an educational process. Motivation for learning is here defined as both a prerequisite of learning effectiveness and as a development of motivating auto-regulating dispositions. Learning motivation in a narrower and wider conception is determined and some problems of the work of the teacher with the motivation sphere of pupils' personality are also discussed.

Key words: school, learning motivation for learning, diagnostics